

Réflexions sur la mise en place d'un dispositif de pédagogie du projet à l'université

PHAM Duy-Thien

Département de Français, Université de Pédagogie d'Hochiminh-ville
Viet-Nam



Synergies Pays Riverains du Mékong
n°3 - 2011 pp. 123-129

Résumé : En 2007, la pédagogie du projet a été mise en œuvre, suite à l'adoption de la nouvelle méthode de français *Tout va bien !*, qui introduit l'approche actionnelle dans l'apprentissage du français, au Département de Français de l'Université de Pédagogie d'Hochiminh-ville (Vietnam). Ainsi les étudiants de 1^{ère} année ont été initiés à cette pédagogie en participant à des projets montés par les formateurs. Si le premier projet a connu du succès, les deux qui suivaient ne semblaient plus motiver les étudiants dont certains sont allés jusqu'à les rejeter. De telles attitudes, qui nous interpellaient, nous ont poussé à entreprendre un travail de recherche ayant pour but de comprendre pourquoi ils ont réagi de la sorte et d'améliorer par la suite cette nouvelle pratique. L'enquête réalisée auprès des étudiants a fait émerger en effet des dysfonctionnements dans le dispositif de pédagogie du projet. L'étude de ces défaillances nous a donc permis de repenser cette pédagogie du projet en termes d'efficacité.

Abstract: The project-based learning was implemented in 2007, following the adopting of the new method *Tout va bien!*, that introduce the task-based approach in the learning of the French, at the French Department of the University of Pedagogy (Hochiminh city, Vietnam). Then, the first-year students were trained in this kind of learning, by realizing three projects during three semesters. If the first was successful, the others didn't motivate more the students and some of them were against. We were very surprised by these attitudes, so we decided to do a research in order to know why the students had conducted like this, and to improve this practice. The investigation we had achieved showed to us the malfunctions of our project-based learning's platform. The results we have obtained will allow us to rethink in term of efficiency this project-based learning.

Tóm lược : Năm 2007, phương pháp dạy học theo dự án đã được đưa vào chương trình giảng dạy của khoa Pháp (Đại học Sư Phạm Thành Phố Hồ Chí Minh, Việt Nam) thông qua sách dạy tiếng Pháp mới *Tout va bien!* với phương pháp hành động trong việc giảng dạy tiếng Pháp. Trong bối cảnh này, sinh viên năm 1 đã tham gia vào các dự án do các giảng viên phụ trách biên soạn. Nếu như dự án 1 thu hút các sinh viên thì hai dự án tiếp theo hầu như không còn lôi cuốn sinh viên nữa, thậm chí một số sinh viên đã từ chối tham gia. Chúng tôi đã rất thắc mắc về phản ứng trên, và để tìm hiểu lí do tại sao và để hoàn thiện phương pháp dạy học mới này, chúng tôi đã tiến hành một công trình nghiên cứu. Các điều tra mà chúng tôi thực hiện ở sinh viên đã cho thấy có nhiều bất cập trong việc triển khai phương pháp này. Việc phân tích những bất cập nói trên đã giúp chúng tôi suy nghĩ lại về việc thực hiện phương pháp dạy học theo dự án như thế nào để có hiệu quả hơn.

L'année 2007 a été marquée par bien des changements au Département de Français de l'Université de Pédagogie d'Hochiminh-ville (Vietnam). Le 1^{er} changement portait sur le remaniement du programme-cadre de la formation de traduction-interprétation pour qu'elle réponde mieux aux besoins réels de cette profession. On notait parmi les nouveautés un renforcement de la pratique de la langue française. Le 2^e changement concernait l'adoption d'une nouvelle méthode de français. L'approche proposée par *Café Crème*, une méthode utilisée pendant 5 ans, ne convenait plus au nouveau contexte. Par contre, la nouvelle méthode *Tout va bien !* adoptant l'approche actionnelle, s'inscrivait parfaitement dans la lignée de l'innovation souhaitée par les formateurs. Elle porte une vision différente sur le statut de l'apprenant et l'articulation des compétences langagières. La méthode précise que « [le] français est considéré comme langue de la classe, peu à peu langue de communication et puis langue d'échange pour réaliser un projet, négocier, prendre des décisions » (Auge et al., 2005, p. 5). Ainsi l'apprenant de langue étrangère est un vrai acteur social qui effectue des tâches sociales et non scolaires. C'est aussi pour cela que la méthode vise à développer l'autonomie et la pratique réflexive. Et pour répondre à cette philosophie, dans la méthode, on trouve entre autres la pédagogie du projet.

1 - La mise en œuvre de projets

C'est dans ce contexte que durant trois semestres consécutifs, les formateurs ont fait faire des projets aux étudiants de 1^{ère} année. Le projet 1 « Détente » consistait à organiser un concours culinaire dans lequel les étudiants étaient appelés à concocter des plats français en fonction d'un thème prédéfini. Le projet 2 « Série Noire » visait à faire écrire un polar, tandis que le troisième « Dans la peau d'un journaliste » avait pour but l'écriture d'un article de presse. Mais l'accueil des étudiants réservé à cette nouvelle pratique d'apprentissage s'avérait mitigé. En effet, les deux premiers projets semblaient bien fonctionner. Les étudiants les ont accueillis avec enthousiasme, même s'il est à noter que cet enthousiasme allait en diminuant. Dès le deuxième projet, une certaine démotivation chez des étudiants a été observée. Cette attitude a été beaucoup plus marquante lors de la réalisation du projet 3. Des étudiants sont allés jusqu'à résister. Certains semblaient se détacher du travail de projet tandis que d'autres faisaient savoir que le projet ne présentait aucun intérêt.

De telles réactions nous ont beaucoup intrigués, d'autant que les projets que les formateurs proposaient aux étudiants s'avéraient utiles en termes de compétences, que ce soit sur le plan langagier ou transversal. Dans le but de déchiffrer les attitudes des étudiants face à cette nouvelle approche d'apprentissage, nous avons entrepris un travail de recherche. Mais la finalité d'un tel travail consistait à avoir une réflexion plus pertinente sur le dispositif de pédagogie du projet, ce qui nous permettra, à terme, de mettre en place un dispositif bien repensé en termes d'efficacité.

Afin d'atteindre les objectifs sus-définis, nous avons mobilisé deux concepts : la pédagogie du projet et la motivation, que nous trouvons importants pour comprendre le problème posé et interroger les difficultés qu'ont rencontrées les formateurs lors de la mise en œuvre des projets auprès des étudiants.

2 - La pédagogie du projet

La pédagogie du projet est un courant méthodologique selon lequel l'apprentissage passe par la réalisation de projets. Mais qu'entend-on par « projet » ? L'UNESCO a proposé une définition de ce terme :

[Le projet est] *une activité pratique et signifiante, à valeur éducative visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et « vrai »* (cité par Huber, 2005, p. 41).

Par cette définition, nous voyons qu'un projet doit correspondre à une fabrication concrète qui débouche sur un produit palpable. Tel est le projet 1 « Concours culinaire » achevé sur des recettes et des plats que les étudiants et les formateurs ont dégustés ensemble. Par ailleurs, il est indispensable que le produit issu du projet bénéficie d'une réelle reconnaissance sociale. Ce sera une reconnaissance de l'institution, des autres professeurs et également des autres étudiants. Un tel sentiment est important dans le sens où les apprenants concernés par le projet se sentiront valorisés et gagneront en confiance pour d'autres acquisitions plus difficiles. Ensuite, un projet, pour qu'il ait du sens aux yeux des étudiants, constitue ou est vécu comme un vrai défi qui « *incitera chacun à mobiliser toute son énergie et toutes ses compétences* » (*loc. cit.*). Une caractéristique importante à souligner par la suite dans l'idée de projet, c'est que ce sont les étudiants qui prennent en main le projet que l'on leur confie. D'où une modification du statut de l'apprenant. Effectivement, dans un projet, les étudiants, accompagnés par les formateurs dans la démarche, gèrent, s'organisent et co-évaluent leur travail. C'est pourquoi la pédagogie du projet vise à développer non seulement les compétences langagières pour les apprenants de langue étrangère, mais aussi les compétences sociales telles que le travail de groupe, le sens de la responsabilité, l'autonomie, la réflexivité, etc. Bref, cette méthodologie contribue à construire la personne : *l'image de soi plus positivée entraînant le renforcement de la confiance en soi et l'apprenant en devenir d'un acteur social, « un citoyen qui aura le sens de la coopération et celui de la solidarité »* (*op. cit.*, p. 116).

La pédagogie du projet propose une autre approche du savoir. En effet, l'approche dont il est question est le constructivisme. Autrement dit, le savoir se construit dans l'action. Et les savoirs que les étudiants peuvent acquérir en travaillant en projet sont divers. Huber parle de savoirs factuels, savoirs théoriques, savoirs d'action, savoir-faire cognitifs, savoir-être et savoir-devenir.

Un projet s'organise sur trois temps de réalisation, didactique et pédagogique. Le temps de réalisation correspond à la phase d'exécution de tâches, durant laquelle se produisent des conflits cognitifs et socio-cognitifs qui aboutissent à la constitution du savoir-faire et du savoir-être (Huber, 2005). Le temps didactique est réservé à la mise en place des situations-problèmes dont la démarche est inductive : « *de l'acte à la pensée pour retourner [...] à l'acte* » (*op. cit.*, p. 70). Il vise aussi à favoriser l'acquisition du savoir théorique et à apporter des solutions cognitives aux problèmes rencontrés pendant le projet. Le temps pédagogique est le plus important des trois, car il donne du sens aux deux autres. C'est le moment où les étudiants prennent le pouvoir en exprimant leurs besoins, leurs désirs, en discutant de leur situation, de leurs problèmes pour réfléchir ensemble à des réponses, en co-évaluant le projet et les acquisitions personnelles, ce qui contribue à lancer ou relancer la dynamique et à stimuler la réflexivité. Ces trois temps ne sont pas d'ordre chronologique, ils ponctuent la réalisation d'un projet et ce sont les formateurs qui décident de leur apparition.

Mais au cours de la réalisation de la pédagogie du projet, trois dérives risquent d'être observées, surtout quand on maîtrise mal cette méthodologie ou que l'on est novice en

la matière. Bordallo et Ginestet (1993) parlent de « *la dérive productiviste* » qui consiste dans le fait que l'on mette l'accent plus sur le produit fabriqué que sur les apprentissages visés, de « *la dérive techniciste* », qui signifie que l'enseignant s'implique trop dans la planification, ce qui fait que l'élève ne fait qu'exécuter le projet totalement conçu par l'enseignant, et de « *la dérive spontanéiste* », qui signifie que le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs définis au départ. Est-ce que l'on trouve là une clé qui permette d'ouvrir la boîte noire concernant les comportements des étudiants envers les projets ?

3 - La motivation

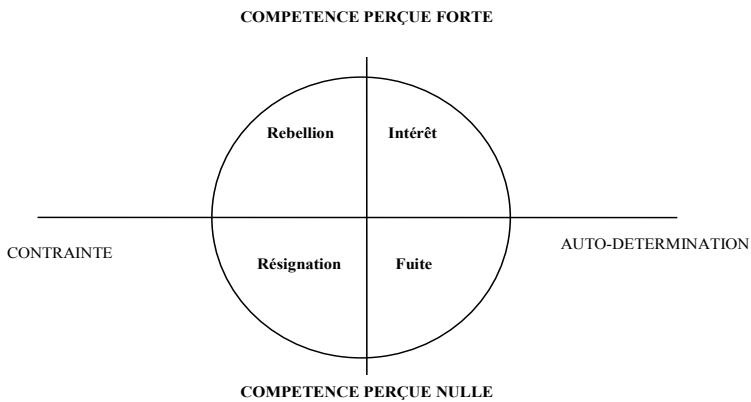
Pendant la réalisation des projets susmentionnés, les formateurs étaient confrontés à la démotivation de certains étudiants. Or, la pédagogie du projet, par principe, est motivante. C'est pourquoi, nous trouvons indispensable d'étudier la notion de motivation pour comprendre les réactions des étudiants.

L'apprentissage est étroitement lié au désir, qui va de pair avec l'intérêt. Donc, pour que les apprenants soient motivés, l'activité proposée doit susciter chez eux ces deux sentiments qui lui donnent sens. Develay (1991) précise que

«... trouver du sens dans une situation, c'est [...] être capable d'analyser [le] désir à maîtriser la situation, [mais aussi] d'analyser l'intérêt que [l'on peut] trouver dans la réussite de cette situation » (p. 46).

Est-ce que les projets qu'ont proposés les formateurs sont parvenus à déclencher du désir et de l'intérêt ? C'est ce à quoi nous chercherons à répondre.

Mais pour comprendre la motivation d'un apprenant, il est nécessaire de déchiffrer ses perceptions sur l'activité qu'il fait. Trois perceptions ont été identifiées par Viau (1996) : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception du contrôle qu'il peut exercer sur l'activité. Ces trois perceptions sont retrouvées sur le modèle de Lieury et son équipe (cité par Lecomte, 1997), sur lequel nous voyons apparaître quatre pôles correspondant à quatre sentiments différents que l'on peut identifier chez un élève :



L'axe horizontal : de la contrainte à l'autodétermination (sentiment de liberté dans une action)

L'axe vertical : d'une forte compétence perçue (image de soi dans une activité) à une compétence perçue nulle

En croisant ces deux axes, on fait apparaître quatre pôles :

- pôle Intérêt : plus l'étudiant se sent capable pour telle activité et plus la liberté d'action est forte, plus l'intérêt qu'il éprouve pour l'activité est grand ;
- pôle Fuite : à l'inverse, quand l'étudiant ne voit pas son image de soi valorisée dans l'activité, et s'il est libre dans son action, il cherchera à esquiver la situation ;
- pôle Rébellion : de l'autre côté, plus la compétence perçue est forte et plus l'étudiant a de contraintes, plus il a tendance à se révolter ;
- pôle Résignation : Moins il perçoit de valeur dans l'activité, et plus la contrainte est forte, plus le découragement s'installe.

4 - La problématisation

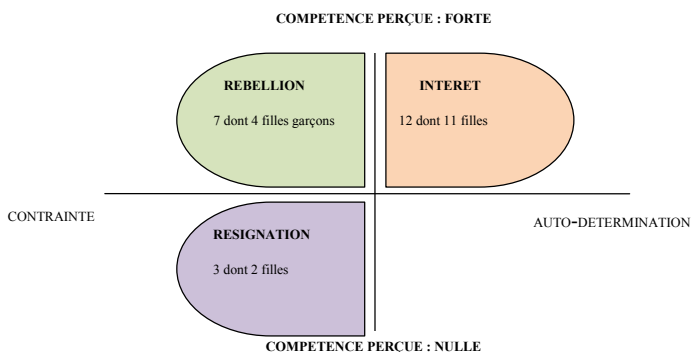
L'étude des notions conceptuelles précédentes nous permet de nous interroger les réactions négatives observées chez des étudiants de la manière suivante :

- Quelle est la perception des étudiants sur la pédagogie du projet ?
- Cette nouvelle pratique, à laquelle les étudiants ne sont pas habitués, a-t-elle engendré des sentiments de peur et d'angoisse ?
- Les projets ne tenaient-ils pas suffisamment compte des besoins des étudiants ?
- Les étudiants n'ont-ils pas saisi les intérêts de la pédagogie du projet ?
- Les projets ne leur laissaient-ils pas assez de marge de manœuvre dans l'action ?

Pour trouver les éléments de réponse, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants portant sur leurs réactions à l'annonce des projets, l'évaluation de ces derniers au niveau de l'attirance, de la difficulté et de la participation aux étudiants. En outre, il vise à examiner le contenu et l'intérêt de chaque projet vis-à-vis de la formation. Les objectifs du questionnaire sont doubles. D'une part, nous chercherons à dresser les différents profils des participants et d'autre part, il servira à identifier leurs perceptions sur les projets dans le but de voir dans quelle mesure celles-ci influencent leur motivation.

5 - Les résultats

Tout d'abord, ayant centré notre analyse sur le projet 3, étant donné que celui-ci a suscité plus de réactions négatives que les deux précédents, nous avons dégagé trois profils des étudiants vis-à-vis de la pédagogie du projet : les motivés, les rebelles et les résignés, comme le montre le schéma suivant :



L'axe horizontal : de la contrainte à l'autodétermination (sentiment de liberté dans une action)

L'axe vertical : d'une forte compétence perçue (image de soi dans une activité) à une compétence perçue nulle

En général, les filles sont plus intéressées par l'idée de projet que les garçons, qui effectivement, ont éprouvé de la résistance durant le projet 3. Les motivé-e-s témoignent de leur curiosité et de leur enthousiasme en dépit d'une inquiétude plus ou moins perceptible chez eux. Et leur motivation est d'ordre intrinsèque. Les rebelles évoquent de la lassitude et montrent du doigt une marge de manœuvre trop étroite. Enfin, les résigné-e-s ayant une perception plutôt péjorative, ne se sentent pas emporté-e-s par le projet, qui à leurs yeux, trop facile, ne leur permet pas d'acquérir des compétences. S'y ajoute le sentiment de liberté assez faible.

Sur l'ensemble des trois projets, nous notons une évolution positive de la perception des étudiants. Au début, le projet était difficile à atteindre et considéré comme une activité parascolaire, mais au fur et à mesure, les étudiants ont trouvé que le projet était quelque chose de concret qu'ils sont capables de faire. Plus qu'une activité parascolaire, pour certains, le projet constitue une méthode d'apprentissage, une activité liée au programme de formation qui vise à faire acquérir et consolider des savoirs, des connaissances nécessaires, des compétences sociales importantes telles que le sens de la responsabilité, la conduite d'un projet, l'autonomie, et la réflexivité.

Mais comment expliquer donc les attitudes négatives qu'ont constatées les formateurs ? Dans la réalité, le projet en soi n'est pas démotivant. La démotivation provient du fait que les étudiants se sont sentis un peu las en cumulant projet après projet. Ensuite, la structuration des projets a montré quelques défaillances que les étudiants ont pu pointer du doigt : temps de réalisation disproportionné à la tâche, peu de marge de manœuvre dans l'action et sujets imposés par les formateurs. Or, l'étude de la notion de projet nous a fait savoir que ce sont les étudiants qui doivent être maîtres de leurs projets et que les formateurs ne sont que des guides ou accompagnateurs. Autrement dit, les formateurs ont commis en quelque sorte la « dérive techniciste ». Et en regardant de près les trois projets, nous avons constaté que les deux autres dérives ont aussi été commises : « spontanéiste » surtout pour le projet 1 réalisé à la fin du semestre, et « productiviste » quand les formateurs ne s'intéressaient qu'au produit final. Or l'évaluation devait porter aussi sur le « process », en pédagogie du projet. Et puis, nous avons remarqué que les objectifs, définis de façon linéaire, ne comportaient pas des opérations cognitives de haut niveau. De plus, il n'y avait pas de confrontation en amont entre la situation du projet et les finalités. Enfin, nous avons remarqué que le temps pédagogique a été négligé. Il n'y avait pas d'espaces, sauf à la fin du projet, pour que les étudiants puissent « discuter du contrat pédagogique », « faire le point ou l'état d'avancement et de relance du projet » (Huber, p 70). Bref, l'émergence collective (Tilman, 2004) dans laquelle les étudiants sont appelés à s'exprimer n'a pas eu lieu. Or, c'est elle qui garantit la motivation.

5 - Des réflexions sur un dispositif de pédagogie du projet

Le travail de recherche que nous avons mené a pour finalité de répondre à la question : comment construire une pédagogie du projet efficace avec et auprès des étudiants ?

Tout d'abord, nous pensons que le projet doit être défini dans sa globalité, et non de façon linéaire, sous forme d'une liste d'objectifs à atteindre, ce qui relève donc de la pédagogie par objectifs. Il est nécessaire que les tâches demandées pour le projet soient étroitement liées aux cours pour que les étudiants ne le considèrent pas comme une activité parascolaire. Et puis, afin qu'ils comprennent l'intérêt d'un projet et se sentent

motivés, les formateurs devront organiser des séances dans lesquelles les étudiants peuvent donner leur avis sur l'activité à laquelle ils vont participer. Des négociations sont conseillées, parce qu'elles font naître chez les étudiants le sentiment de contrôler l'activité, ce qui est motivant, et d'en être responsables. Après tout, ce sont les étudiants qui sont des acteurs principaux. En ce sens, ils co-gèrent et co-évaluent, étant accompagnés par leurs formateurs. En effet, dans la pédagogie du projet, les formateurs voient leur statut de « maître traditionnel » transformé en différentes postures. Huber (2005) parle, à ce propos, de quatre positions dans lesquelles peuvent se trouver les formateurs tout au long de la réalisation du projet : absence, en position de veille, en relation d'aide et en renforcement des apprentissages.

Dernièrement, la question de l'évaluation est importante. Il ne s'agit plus uniquement d'une évaluation sommative, sur le produit fini. Mais on a affaire à des évaluations différentes. Pour Tilman (2004), l'évaluation doit porter sur la réalisation et l'apprentissage, le résultat et le processus. Ce qui est intéressant dans la pédagogie du projet, c'est plutôt le processus. Concrètement, formateurs et étudiants évaluent ensemble l'avancement du travail et la progression dans l'apprentissage. C'est ainsi que la capacité réflexive pourra se développer chez les étudiants.

En guise de conclusion

Dans le contexte vietnamien, la pédagogie du projet n'en est qu'à ses débuts. Elle se heurtera à des obstacles, tant du côté des formateurs qui ne sont pas prêts d'abandonner des méthodes anciennes que du côté de l'institution avec ses contraintes. Mais pour nous, la pédagogie du projet s'inscrit dans la lignée de l'innovation que souhaite l'éducation vietnamienne. En effet, actuellement, il y a un débat autour de la formation par les compétences. Et cette méthodologie est l'une des plus appropriées pour toute formation pilotée par la logique des compétences. Les résultats que nous avons obtenus à l'issue de notre travail ont bien montré les effets bénéfiques du projet sur les étudiants en termes de compétences. A condition que ce soit une vraie pédagogie du projet. Car « *si pour apprendre il faut un projet, avoir un projet ne suffit pas* » (Bordallo et Ginestet, 1993, p. 13). Et à condition donc qu'on évite les défaillances que nous avons identifiées à travers notre travail.

Bibliographie

- AUGE, H. et al. (2005). *Tout va bien ! 1 : Le livre du professeur*, Paris, Clé internationale.
- BORDALLO, I. et GINESTER, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Education.
- DEVELAY, M. (1991). « Pour une pédagogie du sens », dans *Revue SPIRALES*, Spécialité Didactique, Actes du colloque : Quels savoirs en EPS ?, n° 4, p. 45-50.
- HUBER, M. (2005). *Apprendre en projets*, Lyon, Chronique sociale.
- TILMAN, F. (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique sociale.
- VIAU, R. (1996). « La motivation. Condition essentielle de réussite », *Sciences Humaines*, Hors-Série, n° 12, p. 44-47.
- LECOMTE, J. (1997). Entretien avec Alain Lieury, *Sciences Humaines*, n° 70.